



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB
FACULDADE CIÊNCIAS DA SAÚDE - FACS
CURSO: PSICOLOGIA

AUTO-ESTIMA NA PERSPECTIVA DO BEHAVIORISMO RADICAL

BRUNO ALVES CAIXETA

BRASÍLIA
JULHO/2009

BRUNO ALVES CAIXETA

**AUTO-ESTIMA NA PERSPECTIVA DO
BEHAVIORISMO RADICAL**

Monografia apresentada como
requisito para conclusão do curso de
Psicologia do UniCEUB – Centro
Universitário de Brasília. Professor
Orientador Doutor Carlos Augusto
Medeiros

Brasília/DF, Julho de 2009.



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB
FACULDADE CIÊNCIAS DA SAÚDE - FACS
CURSO: PSICOLOGIA

Esta monografia foi aprovada pela comissão
examinadora composta por:

Professor Carlos Augusto Medeiros

Professor Geison Isidro Marinho

Professor Rodrigo Gomide Baquero

A menção final obtida foi:

BRASÍLIA
JULHO/2009

Agradecimentos

Agradecer, primeiramente, aos meus pais, Zita e Albino, por patrocinarem meus estudos e acreditarem na minha formação. E aos meus amigos da faculdade: Marina Porto, Izabel Cristina, Talita Cavalcanti, Michelle Cabiló, Teresa Raquel, Cristina Dalla Nora, Thiago Pires, Fernanda Casagrande, Fabiano Firmino, Isis, Caroline Pastor, Luiza Lepri e Ravelle Vaz pelo convívio durante cinco anos em meio a festas, trabalhos e estudos.

Aos meus primos: Rodrigo Caixeta, Thiago Caixeta, João Paulo Caixeta, Alexandre Lopes e Davi Rafael que durante a minha formação estiveram sempre presentes em todos os momentos. Ao meu irmão e psicólogo Mário Willian pela sua paciência em ler e reler o trabalho verificando questões relacionadas à compreensão, terminologia e entendimento. A publicitária Juliana Oliveira por ter lido o trabalho e feito algumas correções gramaticais. Aos meus amigos: João Rafael, Marcus Torres, Tancredo Henrique e Igor Muniz por terem acompanhado meus estudos desde o segundo grau. E aos integrantes da minha banda que decidiram suspender as apresentações em função da execução deste trabalho.

Agradecer aos professores que ministraram aulas capacitando a minha formação. Em especial a professora Doutora Eileen Flores que me fez refletir sobre diversos assuntos da análise do comportamento. O professor Rogério que, por meio da análise conceitual, apresentou visões críticas que guiaram meus estudos na compreensão do Behaviorismo Radical. E por último e não menos importante, ao professor e orientador Doutor Carlos Augusto Medeiros que apresentou os princípios da análise do comportamento e me auxiliou no conhecimento necessário para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Resumo | iv |
| Introdução | 01 |
| Parte I | |
| Capítulo 1. Princípios da Análise do Comportamento | 03 |
| Capítulo 2. Comportamento Verbal | 11 |
| Capítulo 3. Comportamento governado por regras e auto-regras | 16 |
| Capítulo 4. Emoção | 19 |
| Capítulo 5. O eu, a personalidade e o autoconhecimento | 22 |
| Parte II | |
| Capítulo 6. O conceito de auto-estima | 29 |
| Capítulo 7. Auto-estima na perspectiva do Behaviorismo Radical | 33 |
| Conclusão | 40 |
| Referências Bibliográficas | |

Resumo

A proposta do presente trabalho foi discutir o tema auto-estima na perspectiva do Behaviorismo Radical. O termo, inicialmente proposto dentro da psicologia, foi amplamente disseminado na linguagem cotidiana. Como demais termos psicológicos, o conceito vem resumir conjuntos de comportamentos públicos, privados, operantes e respondentes. Além disso, o termo está amplamente relacionado às explicações que tratam dessa temática como iniciadora da ação. Este trabalho expõe a proposta de Skinner em tratar a auto-estima com base no reforçamento positivo de origem social, focando, assim, o aumento na frequência de emissão de comportamentos socialmente aceitos. Ao mesmo tempo, também se descreve o efeito oposto sobre aqueles comportamentos que não são reforçados ou são punidos, socialmente, em que, provavelmente, se observará uma diminuição na frequência de emissão. Paralelamente, respostas de fuga e esquiva podem passar a ocorrer frente às situações nas quais tais comportamentos foram socialmente punidos no passado. Estas situações irão adquirir funções aversivas condicionadas para o indivíduo. As contingências sociais aversivas, quando frequentes, podem produzir respostas de auto-observação e auto-descrição imprecisas, de modo que o indivíduo pode formular auto-regras que predizem o não reforçamento ou a punição social. Dentre as respostas de fuga e esquiva, pode ser frequente a emissão de respostas verbais manipulativas, como tatos distorcidos e mandos disfarçados de tatos. Os comportamentos descritos acima são os usos mais comuns do termo auto-estima. Considerando esses comportamentos que o termo resume e a necessidade de se investigar a relação entre comportamento e ambiente na perspectiva do Behaviorismo Radical, o uso do termo se mostra desnecessário por apresentar resumos de comportamentos que nada explicam ou que conduzem ao erro quando se pretende fazer uma análise do comportamento.

Palavras-chave: auto-estima, Análise do Comportamento, reforçadores sociais, punidores sociais.

A linguagem cotidiana apresenta um extenso conjunto de termos destinado a resumir características das pessoas ou seus comportamentos. Entretanto, para um discurso científico no campo da psicologia, e mais especificamente, da Análise do Comportamento, tais termos podem se mostrar pouco indicados, uma vez que não possuem definições precisas e usos regulares.

Pretendeu-se trabalhar com o conceito de auto-estima devido ao seu uso freqüente no dia-a-dia. Em termos bem simples, e longe de esgotar os usos do conceito, a auto-estima pode ser vista como uma avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, podendo ser classificada como alta ou baixa. Os termos que geralmente são utilizados para definir a auto-estima alta são motivação, força de vontade, autoconfiança. E quando se refere à baixa auto-estima se trata da ausência ou pouca evidência do conjunto de comportamentos resumidos por estes termos. Nota-se que o conceito de auto-estima transparece a idéia de uma avaliação interna (introspecção) ignorando os comportamentos e o meio em que estes acontecem, dessa forma, não atinge os critérios de precisão e regularidade que são importantes no discurso científico.

A psicologia, ao utilizar palavras amplamente disseminadas na linguagem ordinária depara-se com as dificuldades em conceituar tais termos, muitas vezes recorrendo às explicações que fogem do âmbito científico ou mesmo, adota uma postura reducionista. O Behaviorismo Radical se preocupa em fazer da psicologia uma ciência, e assim, percebe a necessidade de evitar o uso desses termos fazendo uma crítica pelo emprego indiscriminado de uma palavra amplamente disseminada no cotidiano como determinante de comportamentos. Na linguagem comum, o termo auto-estima tem diversos usos, mas em uma análise do comportamento, se mostra desnecessário por resumir comportamentos que podem ser descritos utilizando uma terminologia mais precisa, como os princípios da Análise do Comportamento.

A presente monografia tem como objetivo discutir o conceito de auto-estima na perspectiva do Behaviorismo Radical. Na primeira parte, o conteúdo estará voltado para os

seguintes temas: conceitos básicos da análise do comportamento, comportamento verbal, comportamento governado por regras e auto-regras, emoção, o eu, a personalidade e o autoconhecimento. A segunda parte expõe o conceito de auto-estima e como é trabalhado na perspectiva do Behaviorismo Radical. Por último, nas considerações finais, há um breve resumo retomando os pontos principais do trabalho, algumas sugestões para novas pesquisas na área e as limitações que ocorreram durante a realização deste trabalho.

Parte I

Capítulo 1. Princípios da Análise do Comportamento

Segundo Skinner (1953/1978), a ciência não se restringe à descrição dos fatos, mais do que isso, procura a relação entre os acontecimentos, de modo a possibilitar a previsão e o controle dos fenômenos em estudo. Quando se pensa em fazer ciência com o ser humano, as críticas recaem sobre a ameaça à liberdade. Representa, de fato, uma ameaça à visão do homem como um ser livre que agia conforme decisões de um eu interior. O objeto a ser trabalhado é o comportamento, possibilitando expor certas uniformidades nas ações humanas.

Para estudar o comportamento é necessário compreender como a cultura ocidental vê a relação entre pessoa e comportamento, essa visão cultural influencia na noção de causalidade. Chiesa (1984/2006) relata as causas do comportamento que predominam no ocidente como sendo de três modos: como houvesse algo que acontecesse dentro da pessoa e guiasse o comportamento, noções essas que podem ser notadas recorrendo à origem do comportamento nos processos fisiológicos, mentais etc; como uma manifestação interna que faz o indivíduo agir, podendo ser citado como exemplo a motivação; ou como se houvesse um eu essencial que organiza e inicia a ação. Esses tipos de causalidades se distanciam do contexto e do comportamento, aproximando-se de questões que se encontram “dentro” do indivíduo.

Conforme Chiesa (1984/2006), o Behaviorismo Radical tratou as causas e efeitos do comportamento como relações funcionais, ou seja, os eventos ambientais (variáveis independentes) alteram a probabilidade de ocorrência do comportamento (variável dependente). Sendo assim, explicar um comportamento seria descrever as relações de controle entre as variáveis ambientais e o comportamento, sem a necessidade de recorrer a forças internas, processos fisiológicos ou a existência de um eu essencial. Desse modo, abandona uma concepção

explicativa do comportamento por uma concepção descritiva, buscando identificar as condições em que o comportamento acontece, e não as suas causas ou porque ocorre.

Para o estudo do comportamento, é necessário compreender os comportamentos respondentes e operantes. O primeiro está relacionado ao reflexo e conforme Skinner (1953/1978), o estudo teve início com Descartes, ao relatar que parte do comportamento era eliciada devido a uma ação externa. O que se chama de reflexo é a presença de um estímulo que seria um agente externo que elicia uma resposta que seria o comportamento produzido por este estímulo. Mesmo valorizando uma ação externa, Descartes permaneceu utilizando explicações internas. Dessa forma, o reflexo passou a ser um instrumento possível de ser analisado e estudado quando, Ivan Pavlov, demonstrou que, durante a vida de um indivíduo, novas relações entre estímulo-resposta podem acontecer.

O experimento de Ivan Pavlov, conforme Moreira e Medeiros (2007), consistia inicialmente em colher saliva de um cão para estudar as leis do reflexo inato. Com uma mangueira introduzida perto das glândulas salivares do cão, pretendia obter uma quantidade de saliva cada vez maior, conforme a quantidade e qualidade do alimento.

O que Pavlov percebeu ao longo de seu experimento é que outros fatores estavam levando o cão a salivar, como a aproximação do horário em que a comida era servida ou mesmo o barulho que ele fazia ao adentrar no laboratório para servir comida ao cão. Notando os acontecimentos, Pavlov estava se deparando com o reflexo aprendido por meio do emparelhamento de estímulos.

A este tipo de condicionamento, Skinner denominou de respondente, que é a apresentação de um estímulo neutro (e.g., campainha), designado pela sigla NS, seguida de um estímulo incondicionado (e.g., comida, quando o cão está privado de alimento) com a sigla US e assim elicia uma resposta incondicionada (e.g., salivação) que acompanha a sigla UR. Com o emparelhamento de estímulos, a campainha, que antes era um estímulo neutro (NS), passa a ser

um estímulo condicionado (CS) e a resposta que antes era incondicionada passa a ser condicionada (CR). Resumindo, o barulho da campainha (CS) fará com que o cão salive (CR), mesmo sem a presença do alimento (Moreira & Medeiros, 2007).

O condicionamento respondente acontece em diversas situações do dia-a-dia, Moreira e Medeiros (2007) destacam um exemplo frequente em que ocorre o condicionamento respondente. Relatam o episódio em que uma mãe bate no filho e diz algumas palavras como “feio”, “burro”, “errado”. Essas palavras geralmente são emparelhadas a situações aversivas, como apanhar da mãe. Uma das consequências da surra é sentir dor, chorar, etc. O condicionamento será observado quando tais palavras eliciarem os sentimentos parecidos aos envolvidos quando se apanha da mãe na presença das palavras: “feio”, “burro” e “errado”. Sendo assim, as palavras: “feio”, “burro”, “errado”, eram estímulos neutros, mas quando foram faladas previamente às apresentações dos estímulos aversivos, passaram a eliciar respostas emocionais parecidas às envolvidas nessas situações. Nesse exemplo, ocorreu um condicionamento respondente, onde as palavras que antes eram estímulos neutros passaram a eliciar respostas condicionadas.

O condicionamento respondente possibilita que outras relações entre estímulos e respostas sejam observadas. Conforme Moreira e Medeiros (2007), o que ocorre na generalização respondente, de modo que, quanto mais parecido fisicamente for um estímulo não condicionado com o estímulo condicionado, mais provável será a ocorrência da resposta na sua presença. Quando um estímulo condicionado deixa de ser emparelhado a um estímulo incondicionado e pára de eliciar a resposta condicionada, diz-se ocorrer uma extinção do respondente. Há também outras formas além da extinção em que a resposta condicionada não ocorrer, como: o contracondicionamento e a dessensibilização sistemática. A primeira se resume a um emparelhamento de um estímulo que provoque uma resposta contrária à condicionada. E a outra seria uma apresentação gradual de estímulos parecido com o condicionado, mas que eliciam

respostas fracas. Dessa forma, a extinção ocorre quando esses estímulos que eliciam repostas de menor magnitude são apresentados, gradualmente, até não eliciarem a resposta condicionada. Sendo assim, é necessário fazer uma escala crescente da magnitude das respostas eliciadas pelas variações do estímulo condicionado (Moreira & Medeiros, 2007).

Por exemplo, pede ao sujeito que relate os estímulos que eliciem respostas de menor magnitude até a de maior magnitude ou o estímulo condicionado original. Apresenta ou expõe o indivíduo, inicialmente, aos estímulos que eliciem uma resposta fraca, tal procedimento se repete até que a presença do estímulo não elicie nenhuma resposta condicionada. Passando, assim, para o próximo estímulo, obedecendo à escala de magnitude feita pela pessoa, o procedimento se repete até a resposta condicionada não ser eliciada. Resumindo, o contato com tais estímulos, progressivamente, ocorre até o estímulo condicionado original não eliciar a resposta condicionada.

Observa-se que os respondentes são comportamentos que são descritos pela relação entre o estímulo e a resposta, porém nem todo comportamento pode ser descrito por essa relação. Skinner (1953/1978) estudou o comportamento determinado pelas conseqüências, a esse comportamento foi dado o nome de operante, no sentido de que “o comportamento *opera* sobre o ambiente para gerar conseqüências” (p.73). Conforme Catania (1998/1999), o estudo do comportamento operante possibilita prever a probabilidade de ocorrência de alguns comportamentos e descrever como novos comportamentos são aprendidos.

O comportamento operante está relacionado às suas conseqüências, as quais determinarão a sua frequência de emissão. De acordo com Skinner (1953/1978), para saber se um estímulo é reforçador para o indivíduo, tem que haver um aumento na frequência do comportamento que o produz. Conforme Moreira e Medeiros (2007), o estímulo reforçador, como foi descrito acima, pode ser classificado como positivo ou negativo. O primeiro ocorre pela adição de um estímulo

no ambiente de quem se comporta, por exemplo, ao abrir uma torneira, obter água, o comportamento de abrir a torneira foi reforçado pela presença da água. Se não produzisse água, o comportamento de abrir a torneira provavelmente não seria emitido depois de algumas tentativas. Em contrapartida, o reforço negativo ocorre pela retirada do estímulo ou pelo adiamento de sua apresentação, por exemplo, um funcionário do aeroporto coloca um tampão no ouvido quando aproxima um avião da pista de pouso ou quando decola, esse comportamento é mantido por retirar o barulho feito pelo avião em seu aparato auditivo. Portanto, o que faz a frequência do comportamento aumentar é a retirada do estímulo, conforme o exemplo, o que faz o indivíduo colocar o tampão no ouvido é a retirada do som/barulho feito pelos aviões.

No reforço negativo, há dois tipos de comportamentos operantes relacionados: o de fuga e o de esquiva. O de fuga ocorre quando o estímulo aversivo já está presente (Moreira & Medeiros, 2007). Por exemplo, uma pessoa está com mau cheiro no pé (chulé) e o cheiro lhe incomoda muito, o comportamento de passar talco é mantido ao retirar o mau cheiro que é um estímulo aversivo. Observa-se que é um reforço, pois há um aumento na frequência do comportamento de passar talco, e é negativo por estar relacionado à retirada de um estímulo (o chulé) e chama-se de fuga por esse estímulo aversivo (o chulé) já estar presente quando o comportamento de passar talco teve início. Já o comportamento de esquiva, conforme Moreira e Medeiros (2007), é fortalecido ao evitar a apresentação de um estímulo aversivo. Seguindo o mesmo exemplo, porém neste caso o indivíduo ainda não está com chulé e passa o talco para evitar a presença do mau cheiro. Esse comportamento de passar talco no pé é mantido por reforço (aumento na frequência do comportamento), negativo por evitar o estímulo aversivo e chama-se de esquiva quando tal estímulo (o chulé) ainda não está presente.

A contingência de reforço, tanto positiva quanto negativa, pode entrar em processo de extinção. Como se sabe, o reforço se dá pelo aumento na frequência de um comportamento, mas

o que ocorre quando o comportamento que, ao ser emitido tinha uma determinada consequência e passa a não tê-la mais? Quando tal fato ocorre, depara-se com a extinção do operante. Skinner (1953/1978) diz que a extinção é uma forma de remover um comportamento do repertório do indivíduo. Esses comportamentos mantidos por reforço podem entrar em extinção quando um comportamento que produzia reforçadores passa a não produzi-los mais, podendo acontecer por ter perdido seu valor reforçador ou por que as consequências para o comportamento emitido mudaram. Porém, o comportamento pode resistir à extinção continuando a ocorrer por algum tempo, a depender de alguns fatores. Segundo Moreira e Medeiros (2007) há três fatores relevantes para que isso ocorra: um número alto de reforços anteriores (frequência de reforços), um comportamento fácil de ser emitido (custo da resposta) e um comportamento que ora é reforçado ora não (esquema de reforçamento em vigor), já que nessa situação, a pessoa não discrimina quando será reforçada e continua emitindo o comportamento por um período prolongado mesmo sem ser reforçada.

Ao contrário do reforço, encontra-se a punição. De acordo com Moreira e Medeiros (2007), a punição descreve a diminuição na frequência ou na probabilidade de um comportamento ocorrer devido às suas consequências. Como no reforço, a punição também é dividida em positiva ou negativa. Na punição positiva, a apresentação de um estímulo aversivo faz com que a frequência do comportamento diminua ou não ocorra mais como, por exemplo, gritar com a mãe, tomar uma surra e depois não gritar mais com a mãe. A surra é o estímulo aversivo que foi acrescentado quando o comportamento de gritar com mãe ocorreu, devido a ela, tal comportamento diminuiu de frequência. Na punição negativa, o que diminui a probabilidade de um comportamento ocorrer é a retirada de reforçadores como consequência de um comportamento. Por exemplo, o menino que ao gritar com a mãe esta retira sua mesada, o

comportamento de gritar com a mãe provavelmente diminuirá de frequência, considerando que a mesada seja algo que o garoto considera valioso.

É importante ressaltar que o reforço e a punição podem ocorrer em um meio social, a este tipo de ação chama-se de comportamento social, de acordo com Millenson, (1967/1975), seria “o comportamento para o qual os estímulos reforçadores ou discriminativos, são, ou foram, mediados pelo comportamento de outro organismo” (p.239). Uma pessoa ao se comportar pode ter esse comportamento reforçado pelo outro, geralmente, a criança tem os pais que reforçam o comportamento que esta apresenta naquele meio social ao qual faz parte.

A imitação é um comportamento social que, segundo Skinner (1989/1995), pode ocorrer a fim de conseguir as mesmas conseqüências reforçadoras que o outro obteve ao emitir o comportamento. Dessa forma, o indivíduo que imita aprende como agir em determinados ambientes o que favorece em um repertório amplo de comportamentos. Segundo o autor, imitar pode ter seu início na busca pela sobrevivência. Assim, um animal pode observar o comportamento de outro que em uma situação de perigo conseguiu escapar preservando a vida e passar a imitar tais comportamentos em situações similares.

De acordo com Skinner (1953/1978), no comportamento social, quando há reforçadores condicionados generalizados como atenção, aprovação etc, requer, freqüentemente, o intermédio do outro. E quando um reforço negativo toma a forma de uma punição, observa-se resposta do tipo de desprezo, desaprovação etc. Nesse caso, tais eventos são classificados com estímulos aversivos condicionados generalizados. A que se chama de reforçadores condicionados generalizados, conforme Millenson (1967/1975), é a apresentação de um estímulo que controla várias respostas, como por exemplo, a atenção é um estímulo discriminativo que possibilita a emissão de diversas respostas verbais e na presença do estímulo discriminativo (atenção) consegue outros reforçadores (pedir um favor, uma opinião). O autor faz alusão ao dinheiro, um

estímulo que propicia a ocorrência de muitas respostas como comprar passagens para uma viagem, ir ao cinema, adquirir um automóvel etc.

Observou-se até aqui as frequências (reforço e punição) em que os comportamentos são emitidos e sua ligação com o estímulo (positivo e negativo), além disto, cabe discutir um dos modos como se aprende novos comportamentos operantes. Segundo Catania (1998/1999), os comportamentos operantes são aprendidos, principalmente, por meio de um procedimento chamado de modelagem, ou seja, é feito um reforço diferencial onde as respostas que se aproximam do comportamento alvo são reforçadas e as outras não. Quando uma pessoa está aprendendo, uma classe de repostas é emitida, mas nessa classe de respostas há umas que são reforçadas por estarem relacionadas ao objeto e para outras não haverá conseqüências reforçadoras. O indivíduo está sendo modelado por meio de um reforço diferencial, até que o comportamento alvo seja emitido e passe a fazer parte do repertório de comportamentos. Ao longo do trabalho serão mostradas outras formas de aprender novos comportamentos, por exemplo, por observação ou por regras.

Os princípios da Análise do Comportamento apresentados até aqui servirão de base para compreensão deste trabalho.

Capítulo 2. Comportamento Verbal

O comportamento verbal é um comportamento operante e de acordo com Barros (2003):

(...) ele altera o ambiente e é modificado por essas alterações. A diferença básica entre o comportamento verbal e os outros operantes (não-verbais) está no fato de que o comportamento verbal é um operante cujas conseqüências não guardam relações mecânicas com a resposta a que são contingentes. Essas conseqüências são providas através de um ouvinte, cujo comportamento foi previamente treinado por uma comunidade verbal (Barros, 2003. p.75).

Dessa forma, o comportamento verbal se distingue dos outros operantes, pois as conseqüências são atingidas por intermédio de um ouvinte, sendo assim, por meio de uma ação indireta com o meio. Por exemplo, a mãe pede ao filho para abrir a porta, e ele a abre. Quando a mãe pede para o filho e, isto modifica o meio por intermédio do comportamento dele, denominando-se o pedido da mãe como um comportamento verbal. Nota que o comportamento está sendo mediado por um ouvinte treinado pela mesma comunidade verbal (o filho), que age no ambiente abrindo a porta. Uma ação direta sobre o meio seria a mãe abrir a porta, mas como o filho o fez por pedido da mãe, então a ação do comportamento verbal é indireta sobre o ambiente.

Conforme Sérgio, Andery, Gioia e Micheletto (2002/2004), o comportamento verbal não é necessariamente vocal. Por exemplo, um guarda de trânsito pode sinalizar para um carro diminuir a velocidade, estendendo o braço lateralmente ao corpo, formando um ângulo de 90°, com a palma da mão para baixo e realizar um movimento do braço para baixo e para cima. Desse modo, o motorista ao observar o gesto do guarda diminui a velocidade de seu veículo. A ação de gesticular o braço modificou o comportamento do motorista (ouvinte). Essa alteração do meio é indireta, pois não foi o guarda de trânsito que diminuiu a velocidade do veículo, o motorista agiu

pisando no freio do veículo, por conta do gesto realizado pelo guarda. O gesto feito pelo guarda pode ser entendido pelo motorista por participarem da mesma comunidade verbal (noções de trânsito).

Conforme Sérgio e cols. (2002/2004), com intuito de compreender o comportamento verbal, Skinner procurou descrevê-lo a fim de identificar semelhanças e diferenças entre as contingências controladoras, possibilitando uma classificação que chamou de operantes verbais. Os seis operantes verbais primários são: mando, tato, ecóico, textual, transcrição e intraverbal.

O mando ocorre quando a resposta verbal está sobre controle de condições de privação ou de estimulação aversiva (Sério e cols., 2002/2004). Dessa forma, as respostas verbais que podem ser vocais ou motoras, são mantidas por conseqüências que diminuem a privação ou elimina a estimulação aversiva. São exemplos de mando: formular perguntas, dar ordens, fazer pedidos etc. (Barros, 2003).

De acordo com Sérgio e cols. (2002/2004), o tato é um operante verbal cuja resposta (verbal) está sobre o controle de estímulo antecedente específico e não-verbal. Tendo como conseqüência ou um reforço condicionado generalizado ou um conjunto de estímulos reforçadores distintos. O que está sendo chamado de estímulo não-verbal é um objeto ou parte dele ou um grupo de objetos ou eventos, que caracterizam o tato devido ao controle que tais estímulos (não-verbais) exercem sobre a resposta específica emitida pelo falante. Por exemplo, nomear os animais, como o cachorro, sendo chamado dessa forma o animal que possui as características que o define (quatro patas, pêlo, rabo, latido etc.), pássaro um animal com duas patas, penas, se locomovem pelos ares etc. O tato ocorre quando tais estímulos (não-verbais) são nomeados pela comunidade verbal, conforme suas características particulares. Sendo assim, chamar ou apontar para estes animais quando estão presentes, o indivíduo é reforçado pela comunidade verbal (Córdova, 2008).

Os outros quatro operantes verbais primários (ecóico, textual, transcrição e intraverbal) correspondem a uma relação entre estímulos antecedentes verbais e respostas verbais. O ecóico ocorre quando o estímulo antecedente verbal é vocal, e a resposta é uma reprodução vocal do estímulo, ou seja, ao ouvir um estímulo, reproduzi-lo. Por exemplo, uma criança repetir a palavra mamãe depois de escutar sua mãe dizer “mamãe”. No comportamento textual, o estímulo verbal antecedente é escrito ou impresso, porém a resposta é vocal (Sério e cols., 2002/2004). Por exemplo, ao ver a palavra monografia impressa, dizer monografia. No comportamento de transcrição quando o estímulo antecedente verbal é escrito e a resposta verbal escrita, diz que há uma correspondência formal, denominada de cópia. Porém, se essa correspondência não ocorrer, por exemplo, o estímulo verbal é vocal e a resposta é escrita, chama-se de ditado (Fidalgo, Godoi & Godoi, 2008).

De acordo com Borloti (2004), os intraverbais estabelecem uma relação arbitrária entre a resposta verbal e o estímulo verbal que é dada pela comunidade verbal, não havendo uma correspondência ponto-a-ponto entre o estímulo e a resposta. A comunidade verbal possibilita que partes de estímulos verbais funcionem como discriminativos para a emissão da resposta verbal que as seguem. Dessa forma, o operante verbal intraverbal possibilitou o ordenamento dos números, o diálogo, a relação entre a pergunta e a resposta do cotidiano. Por exemplo, responder “doze anos” quando alguém pergunta “Quantos anos você tem?”.

O comportamento verbal pode ser utilizado para a manipulação, cujo controle da resposta verbal é a consequência que tais exercem no ouvinte, mais do que as variáveis controladoras especificadas pela sua topografia. Medeiros (2002) apresenta três tipos de manipulação verbal, porém será discutido duas destas os mandos disfarçados e os tatos distorcidos. Os mandos disfarçados são característicos por sua similaridade com o tato, porém ao invés da resposta verbal

está sobre o controle de estímulo antecedente não-verbal, é controlado pelos reforçadores específicos disponibilizados pelo ouvinte.

Um exemplo de mando disfarçado é um rapaz que está com os amigos e resolve tomar uma cerveja, mas ele não tem dinheiro. Ao invés de pedir dinheiro emprestado para os amigos e possa comprar sua bebida alcoólica, ele diz: “Poxa, deixei minha carteira em casa”. Pretende-se assim, que um dos ouvintes (amigos) diga que pagará sua bebida. Essa manipulação proporcionada pelo mando disfarçado pode ser fruto de punições passadas, onde pedir dinheiro emprestado diretamente foi punido no passado, como ser chamado de “duro”, “quebrado”, “pobre”, ser excluído do grupo de amigo, ou se sentir excluído etc. Para diminuir a probabilidade de uma punição social, o rapaz aprendeu a manipular o ouvinte por meio do comportamento verbal.

A outra forma de manipulação relatada por Medeiros (2002) é o tato distorcido. Quando o relato de um comportamento reforçador é punido pelo ouvinte, quem sofre a maioria dos efeitos da punição é o relato e não o comportamento relatado. Assim, o comportamento reforçador (relatado) pode voltar a ocorrer, porém seu relato pode ser modificado para continuar emitindo o comportamento. Por exemplo, o homem joga poker com os amigos aos sábados, no período da manhã. Ao chegar em casa, diz para a esposa que estava trabalhando em um novo projeto da empresa. O comportamento de jogar poker é reforçador para ele, mas ao relatar em outras ocasiões para a esposa que estava jogando, seu relato foi punido. Para continuar jogando e não ser punido, ele modificou o relato para que o comportamento reforçador (jogar poker) continue ocorrendo.

Neste capítulo a pretensão foi mostrar que o comportamento verbal é um operante que guarda relações não-mecânicas, onde a consequência é obtida por intermédio de um ouvinte. E há seis operantes verbais primários (mando, tato, ecóico, textual, transcrição e intraverbal) que

Skinner definiu com base na topografia das repostas verbais. Além das repostas verbais manipulativas como: mando disfarçado e tato distorcido.

Capítulo 3. Comportamento governado por regras e auto-regras

Muito dos comportamentos do cotidiano está sobre o controle do estímulo regra. De acordo com Baum (1994/1999), quando se fala em regra entende-se que o comportamento está controlado por um estímulo discriminativo verbal que descreve contingências. Ou seja, um comportamento é emitido ou não, por ser controlado por um estímulo verbal podendo ser: falado, escrito, ou mesmo, gesticulado. Dessa forma, pode se identificar alguns modelos de regras que são frequentemente observados no dia-a-dia, tais como: os avisos, placas, ordens, leis etc. Por exemplo, o pai diz ao filho que só poderá jogar videogame até as 19:00 horas, que após esse horário a família se reunirá para assistir aos telejornais. Essa regra controla o comportamento do filho de jogar até a hora determinada pelo pai, pois quando não segue essa regra as consequências são aversivas (e.g., castigo).

Um comportamento pode ser governado por regras ou modelado pelas contingências. Quando governado por regra é necessário que o controle do comportamento dependa do comportamento verbal de outra pessoa (Baum, 1994/1999). Exemplificando, ao entrar em um prédio de uma empresa depara-se com uma placa “identifique-se”, assim, a pessoa se dirige aos recepcionistas que se encontram na portaria e se identifica. O comportamento verbal (placa de identificação) controlou o comportamento de transmitir os dados pessoais para os recepcionistas, que permitiram o acesso ao prédio. Há vários exemplos de regras como as placas do tipo: “Não pise na grama”, “Entrada somente para funcionários”, “Proibido fumar”, “Acesso restrito”. Além das regras escritas há também as faladas que são comuns no contexto familiar, tais como “É proibido pisar no sofá”, “Lugar de lixo é no lixo”, “Ao acordar arrume sua cama”, “Conserve a casa limpa”. Em todas as regras, o comportamento é controlado por um estímulo discriminativo verbal.

O comportamento, porém, pode ser modelado pelas contingências, o organismo não necessita de ouvir ou ler uma regra para se comportar de acordo com as contingências. Tal controle decorre do contato direto do comportamento com as conseqüências, sendo assim modelado e mantido por elas (Baum, 1994/1999). Por exemplo, uma regra para lavar a louça pode ser ensinada a uma pessoa dizendo que, deve-se ensaboar utilizando uma bucha, palha de aço ou similares e enxaguar. O modo como o indivíduo realiza tal tarefa pode ser modelado, sendo assim, uma pessoa pode ensaboar várias panelas, pratos e copos e depois enxaguar tudo de uma vez. Ou pode ensaboar um copo e lavar em seguida, depois outro copo e lavar, e assim, sucessivamente. Esse comportamento é modelado pelas contingências, não há uma regra de como se deve fazer, mas uma pessoa que utiliza o primeiro método para lavar a louça pode afirmar que desse modo economiza tempo. Este indivíduo aprendeu pelo contato com as conseqüências que ao realizar esse procedimento a tarefa era concluída em menor período. Outra pessoa que utiliza o método de lavar louça, por louça, pode relatar que desse modo não fica manchas de sabão e o desempenho na tarefa é mais eficaz, pois constata que toda a sujeira é retirada. O comportamento dessa pessoa foi mantido pela conseqüência em que percebeu que ao ensaboar toda a louça e depois enxaguar, alguns copos ficavam manchados de sabão ou a sujeira não era totalmente retirada, sendo necessário ensaboar e enxaguar outras vezes.

De acordo com Paracampo e Albuquerque (2005), o comportamento de seguir regras ocorre devido aos reforços obtidos no passado quando tal comportamento era emitido. Nota-se que o comportamento de seguir regras de um indivíduo se estabelece pelas conseqüências. Dessa forma, se a regra funciona como uma ordem, o fato da pessoa cumpri-la pode estar relacionado a situações passadas em que, regras similares quando não foram obedecidas tiveram como conseqüência uma punição social ou ao serem obedecidas evitava-se tal conseqüência. Porém, se

a regra funcionar como um conselho, o seguimento pode ter sido positivamente reforçado no passado, o que, provavelmente, faria o indivíduo continuar obedecendo tal regra.

Conforme Jonas (1997), antes das regras serem emitidas, geralmente, a comunidade verbal questiona o comportamento da pessoa pedindo que faça uma descrição, procurando identificar as variáveis que controlaram o comportamento. Tanto o ouvinte que solicita a descrição como o falante, podem utilizar dessa descrição para guiar seu próprio comportamento, dessa forma estarão construindo novas regras. Quando o ouvinte e o falante são a mesma pessoa, a descrição verbal da contingência chama-se auto-regra. Definida como “estímulos verbais especificadores de contingências que são produzidos pelo comportamento verbal do próprio indivíduo a que estas contingências se aplicam” (Jonas, p. 143).

Quando o indivíduo inicia a formulação de regras, o comportamento pode ser mantido e/ou fortalecido ao enunciar auto-regras aos conjuntos de contingências de que a pessoa é suscetível. Desse modo, o comportamento de seguir a regra é reforçado arbitrariamente pela comunidade que o modela e também há um reforço natural pelo próprio comportamento de seguir a regra. Apesar do reforço natural às vezes não ocorrer, as auto-regras são reforçadas pelas conseqüências sociais (Jonas, 1997).

Como observado neste capítulo, o comportamento governado por regras está sob controle de um estímulo discriminativo verbal que descreve contingências. O que difere do comportamento modelado pelas contingências que ocorre pelo contato com as conseqüências. Ambos controlam o comportamento do indivíduo, porém o primeiro se dá por intermédio de um estímulo discriminativo verbal e o segundo pela conseqüência. Além destes dois, têm as auto-regras que, se estabelecem quando as descrições do comportamento se tornam uma regra para um indivíduo, isso ocorre quando o falante e o ouvinte é a mesma pessoa.

Capítulo 4. Emoção

Quase ao final do século dezenove, persistia o pensamento de que a emoção era um estado interno que provocava o comportamento. Willian James ao descrever as causas e efeitos da emoção, inverteu o tipo de pensamento que predominava. Conforme James (1890, citado em Milleson, p.407, 1967), a “proposição mais racional é que nos sentimos tristes porque choramos, raivosos porque lutamos, medrosos porque trememos e não que choramos, lutamos ou trememos porque estamos tristes, zangados ou com medo, como seria o caso”. A intenção de James é definir as emoções conforme as descrições dos estados corporais, porém recai sobre a dificuldade de medir e controlar esses estados corporais que definem as diversas emoções (Millenson, 1967/1975).

De acordo com Millenson (1967/1975), a emoção também foi estudada por Watson, que realizou um experimento com uma criança, Albert de 11 meses de idade. Inicialmente foi apresentado um rato (estímulo neutro) à criança. Depois, apresentava o rato na presença de um som alto (estímulo incondicionado), repetindo tal procedimento até que ocorresse o emparelhamento entre o rato (estímulo neutro) e as respostas incondicionadas provocadas pelo som alto. Albert ficava amedrontado com tal barulho e depois na presença do rato começou a emitir comportamentos semelhantes (choro, grito, retraimento, etc), mesmo sem a presença do som. O rato era um estímulo neutro e passou a ser um estímulo condicionado eliciando respostas emocionais. Seu experimento deu um passo importante para o estudo da emoção, com base nos princípios do comportamento respondente (Millenson, 1967/1975).

Conforme Catania (1998/1999), a emoção também está associada não só aos comportamentos respondentes, mas também aos operantes. Skinner (1953/1978) diz que “as expressões emocionais podem ser imitadas pelo comportamento operante, como no teatro, e

freqüentemente são modificadas pelo ambiente social para se conformarem a especificações culturais” (p. 161). Apesar das expressões emocionais serem passíveis de imitação, variando de acordo com a cultura, o modo de rir, de chorar quando sente dor etc. O comportamento operante está relacionado à emoção, não apenas por meio da imitação, mas estando relacionado às consequências de um comportamento, aumentando ou diminuindo a sua frequência.

Catania (1998/1999) expõe um experimento feito por Skinner e Estes, onde a pressão a barra por um rato era reforçada com alimento. Porém, essa ação freqüentemente era acompanhada por um som. Quando o som estava prestes a terminar, o comportamento do rato era punido positivamente por um choque. Observou-se que havia ocorrido uma diminuição na frequência do comportamento de pressionar à barra, especialmente quando se aproximava do tempo que o som pararia e o choque ocorreria. No cotidiano, o experimento poderia ser analisado pela linguagem da emoção, dizendo que o rato diminuiu a frequência do comportamento de pressionar a barra, porque estava com medo ou ansioso. Ao invés de atribuir nomes como raiva, ansiedade, tristeza, alegria etc, que conduz ao erro de tê-los como causas do comportamento, uma análise mais clara seria saber qual o evento específico que fez ou faz a pessoa ou animal agir de determinada maneira. No experimento, nota-se que a diminuição na frequência de emitir o comportamento de pressionar à barra, ocorreu devido ao estímulo que sinalizava a vinda do choque (mudança no ambiente) e não a fatores internos como medo.

Skinner (1974/2006) relata um erro muito comum no dia-a-dia em que se atribui ao comportamento causas internas, ou seja, acreditando que ao apontar para essas causas houvesse uma explicação do mesmo. Quando se utiliza tal modelo causal, depara-se com a omissão do contexto e das consequências e recai em um problema comum ao falar de emoções, ou seja, adotá-las como entidades que produzem a ação. Por exemplo, um indivíduo bate no outro e seu comportamento é explicado dizendo que tal ação ocorreu porque ele estava com raiva. Buscar as

explicações dos comportamentos dentro do indivíduo, fazendo referência às causas internas, impede uma análise científica do comportamento, devido à dificuldade na observação e no controle das variáveis. Além de retirar a ação da pessoa deslocando a origem do comportamento para um agente interno.

O que acontece é que a emoção é tida muitas vezes como uma predisposição, uma pessoa ao dizer que ama, emite uma série de comportamentos (ser prestativo, atencioso, fazer carícias, declarações de como se sente etc) que leva a crer que o amor é algo concreto que governa tais ações (Skinner, 1953/1978). Na verdade as emoções, tais como medo, ansiedade, raiva, alegria, felicidade etc, englobam padrões de comportamentos que são classificados de acordo com as circunstâncias e a probabilidade de ocorrerem. Desse modo, o intuito é descrever os comportamentos e não tratar as emoções como “coisas” que existem em si. O objeto de estudo da emoção é tanto o comportamento emocional como as condições manipuláveis das quais esse comportamento é função (Skinner, 1953/1998).

Neste capítulo percebe-se que o estudo de tal temática segue os princípios respondentes e operantes. Para Watson a emoção é tida como padrões de respostas que são eliciadas, inicialmente, por estímulos incondicionados, atribuindo a aplicação do condicionamento Pavloviano. Contudo Skinner trata a emoção como padrões de comportamentos que ocorrem conforme as circunstâncias. Para estudar a emoção, se faz necessário observar as condições em que o comportamento emocional é função. Skinner descarta, dessa forma, o uso de explicações internas e não adota a emoção como um agente causador da ação.

Capítulo 5. A personalidade, o eu e o autoconhecimento

Muitas teorias da psicologia tentam explicar a personalidade e a literatura está repleta de livros em que consta essa temática. Na análise do comportamento, esse termo não é utilizado. De fato, esses conceitos são discutidos pelo Behaviorismo Radical, sendo sempre sugerida a análise funcional dos comportamentos descritos por eles. Para tal, Skinner (1974/2006) não fez uma distinção do que seria a personalidade e o que seria o eu, esses termos são, igualmente, vistos como “um repertório de comportamentos partilhado por um conjunto organizado de contingências” (p.130) ou um sistema funcionalmente unificado de respostas sob controle de variáveis ambientais (Skinner, 1953/1978).

O que se chama de contingências, de acordo com Millenson (1967/1975), são os comportamentos que no passado foram emitidos e obtiveram uma consequência específica no ambiente. Uma relação pode ser feita para melhor compreensão, considerando S como as consequências de um comportamento e R como o comportamento, a contingência seria a relação: **se R, então S**, ou seja, se um comportamento ou uma série de comportamentos são emitidos, então terá uma consequência, a contingência é a relação entre o comportamento e suas consequências.

A personalidade ou o eu¹ são caracterizados por uma série de comportamentos que podem variar conforme as contingências. Por exemplo, no ambiente escolar um conjunto de comportamentos compõem um eu, no familiar compõem outro eu, na religião formam outro eu e assim por diante. O que se pretende dizer é que, conforme os ambientes, diferentes conjuntos de comportamentos são estabelecidos formando diferentes “eus”.

¹ Ao longo do trabalho será utilizado o termo eu ou personalidade ao invés de “um repertório de comportamento partilhado por um conjunto organizado de contingências” ou um “sistema funcionalmente unificado de respostas”.

O eu é estabelecido na história de condicionamento do indivíduo, formado por contingências passadas e mantidas por contingências presentes. Segundo Skinner (1953/1978), as diferentes contingências podem entrar em conflito, quando apresentam sistemas de respostas incompatíveis. Ou seja, quando dois conjuntos de contingências passam a operar ao mesmo tempo. Por exemplo, um homem que na rua impõe medo nas pessoas por meio de seus comportamentos agressivos (brigar, dizer palavrões em tom de voz alto, gestos obscenos) age desse modo sem que haja um motivo aparente. Porém, em casa, na relação com a mãe, se comporta de modo prestativo, atencioso, obediente e paciente, não demonstrando comportamentos agressivos. Assim um conflito de contingências pode ocorrer quando estiver na rua, acompanhado da mãe, e as pessoas que ele hostiliza estiverem presentes e por estar acompanhado da mãe não emitir os comportamentos (agressivos) que eram frequentes naquele ambiente. Nota-se que o eu ou o conjunto de comportamentos que ele emitia na rua eram contrários aos que ele emitia em casa e o conflito de contingências se deu quando na rua os comportamentos que evidencia como um sujeito agressivo não foi emitido na presença da mãe.

A importância da definição de Skinner sobre o eu ou a personalidade pode ser notada em exemplos deste tipo. O rapaz na rua pode ser caracterizado por ser agressivo e em casa como um homem dócil, mas esse tipo de classificação não explica as ações do sujeito. Quando se fala nas contingências, está falando da relação entre o comportamento e as consequências. Em casa, o fato de ser dócil com sua mãe produz consequências que mantêm esse tipo de comportamento e na rua bater e xingar as pessoas é mantido por outras consequências.

Para saber sobre esse conjunto de comportamentos e suas consequências, é necessário, segundo Schmaltz (2005), observar como um comportamento é aprendido e as condições em que ocorreu a aprendizagem, e assim pode-se ter uma compreensão da personalidade. Pois, para o analista do comportamento, grande parte do comportamento é aprendida e segue as leis ou

princípios que foram relatados no primeiro capítulo deste trabalho. Apesar desses princípios descritivos do comportamento transparecerem uma visão de generalização, é necessário ressaltar que cada indivíduo apresenta um conjunto único de comportamentos que está sobre o controle das contingências atuais e específicas. No cotidiano, o que se chama de personalidade é esse conjunto de comportamentos que são estabelecidos e organizados conforme as contingências.

Assim, deve-se entender a personalidade como sendo determinada por vários fatores que interagem, incluindo forças genéticas e ambientais (culturais, de classe social, familiar, etc), onde a genética estabelece limites de amplitude de desenvolvimento, ou seja, define um número de respostas possíveis, mas o ambiente determina o resultado específico (Schumaltz, 2005, p.29).

Quando se fala em personalidade no cotidiano, nota-se a presença de uma série de comportamentos padronizados do indivíduo que são coordenados e originados por um eu inerente à pessoa, este fato é freqüente e, segundo Skinner (1953/1978), ocorre quando as variáveis externas são ignoradas ou não relatadas. Ao descartar as variáveis externas, procuram-se causas para o comportamento da pessoa conduzindo às explicações por meio de ficções explanatórias, como as citadas por Chiesa (1984/2006) no primeiro capítulo deste trabalho. Quando se diz que os comportamentos que são emitidos por um organismo foram dirigidos ou gerados por um eu, as contingências estão sendo ignoradas, reafirmando erroneamente que, o organismo se comporta, mas quem origina esse comportamento seria um eu ou um agente interno (Skinner, 1953/1978). Se este ponto for tomado como verdade, como explicar a ação desse eu que age ou conduz uma pessoa se não há meios científicos de estudá-lo?

Ao invés de tomar o eu como um agente causador, Skinner (1989/1995) estuda o comportamento e as variáveis relacionadas a ele para compreender por que os organismos se comportam. Um comportamento pode ser produto de três tipos de seleção: a natural, o

condicionamento operante e as contingências sociais do comportamento, que seria a cultura. A seleção natural está relacionada ao organismo, entendido como um corpo que se comporta. O condicionamento operante seria a pessoa, com seus repertórios comportamentais diversos que permitem comportar de diferentes maneiras em diversos ambientes. A seleção pela evolução da cultura está relacionada ao estudo do eu.

O problema exposto inicialmente de acreditar que o comportamento tem origem dentro do organismo pode ser superado, pois o ambiente dá as condições para a ação do indivíduo e este age conforme as variáveis que estão presentes. Skinner (1989/1995) expõe duas maneiras pelas quais o ambiente pode atuar “Ou como consequência, quando reforça o comportamento e assim dá origem a um operante; ou como disposição, quando elicia ou evoca o comportamento” (p.45). Salientando, assim, que as causas do comportamento se encontram fora do indivíduo e a busca é pela relação entre o comportamento e as variáveis ambientais.

Ter um eu que seja responsável por originar as ações de um indivíduo é muito comum no cotidiano, quando se fala em: auto-observação, ser responsável, autoconfiança, mente, ser racional, etc. Facilmente, as pessoas recorrem a explicações que levam a crer a existência de um eu iniciador da ação. Porém, esse tipo de discurso não deve ser aceito no âmbito científico e Skinner (1989/1995) sugere como tais termos podem ser analisados sem recorrer a uma explicação do eu como iniciador da ação ou inerente ao indivíduo.

A idéia que transparece ao falar em auto-observação é que esta se encontra dentro da pessoa e para analisá-la seria necessário o indivíduo voltar-se para dentro de si (introspecção). No entanto, Skinner (1989/1995) demonstra que não há necessidade de recorrer à observação de um agente interno. Levando em consideração que um organismo ao se comportar dificilmente age sem responder ao seu corpo, essa auto-estimulação pode ser explicada pelas contingências responsáveis pelo comportamento. Uma dessas contingências é a modelação operante,

geralmente são comportamentos fáceis de serem observados e imitados. Uma pessoa pode observar a outra e tomar o comportamento dela como modelo ou pode se comportar e observar que outras pessoas a imitam. O comportamento verbal, aquele que o reforço é tido pelo intermédio de outra pessoa, não sendo necessariamente vocal, facilita a auto-observação, pois o indivíduo consegue discriminar seus comportamentos comparando e descrevendo com relação aos dos outros. Além disso, a auto-observação permite que o indivíduo note suas ações e por que a faz. Por exemplo, quando uma pessoa se auto-observa percebe as contingências que a faz seguir algumas regras no grupo familiar que vive, na sociedade ao qual faz parte etc e ao obedecer às regras o senso comum, geralmente, define este indivíduo como um ser responsável. Desse modo, a auto-observação permite que uma pessoa consiga discernir o que a faz seguir essas regras. A responsabilidade não é algo que faz parte da pessoa, mas seu comportamento de não infringir as regras é mantido pelas conseqüências, por exemplo, evitar estímulos aversivos (ser criticada) ou ser reforçada por comportar-se de modo condizente com as normas e regras. Conforme Skinner (1989/1995), ser responsável está relacionado à cultura que controla as ações da pessoa por meio de estímulos aversivos, tais como reforçamento negativo ou punições. O que se chama de responsabilidade é a condição que o indivíduo está exposto e onde os comportamentos são emitidos, fazendo a pessoa sentir-se responsável quando não faz aquilo que gere um estímulo aversivo.

Skinner (1989/1995) faz também uma discussão sobre a mente. Tomando como base a linguagem cotidiana, que se refere a ela como o local onde o organismo é comandado e que o comportamento se origina. Sua crítica recai sobre o uso dessa definição que impossibilita uma análise científica, tendo em vista a incapacidade de estudar algo que não há meios de medir, mensurar, observar etc. Por isso, é desnecessário adotar tal conceito que afasta o indivíduo do contexto e das contingências. Dizer que fez algo por que quis ou falar que tem algo em mente,

não serve como explicação, apenas atribui à mente a idéia de uma entidade inobservável que guia e origina os comportamentos.

Skinner tratou tais assuntos (auto-observação, responsabilidade, mente) levando em consideração as contingências em que as pessoas estão expostas, dessa forma, não recorreu a interpretações que levam a crer que esses termos de alguma forma iniciam o comportamento de um indivíduo. Além desses assuntos, o autoconhecimento é outra temática que traz problemas se não houver critérios ao realizar uma análise científica. Skinner (1974/2006) coloca que o autoconhecimento tem sua origem social sendo assim, o indivíduo passa a se perceber a partir do outro. Os comportamentos públicos são mais fáceis de serem observados, porém os comportamentos privados (pensar, sentir) são mais difíceis de serem discriminados, pelas demais pessoas, devido à dificuldade em observá-los.

É comum pedir para um indivíduo relatar o seu comportamento ou as contingências que este foi exposto e esse auto-relato permite que a comunidade tenha contato a eventos que só o indivíduo tem acesso. Para perceber suas ações a pessoa tem que discriminar o que fez, vai fazer ou fará e observar as variáveis que determinam tais comportamentos (Souza & Abreu-Rodrigues, 2006).

Sendo assim, o autoconhecimento, possibilita identificar as relações entre o ambiente e o comportamento (Vieira-Santos & Canaan, 2008). O que foge da idéia de que conhecer a si mesmo é necessário voltar para dentro do indivíduo. De acordo com Silva (2007), o autoconhecimento é a capacidade do indivíduo descrever seu comportamento ou utilizar um repertório verbal adequado na descrição do comportamento. Porém, encontra-se dificuldade, como relatado acima, ao descrever os eventos privados (comportamentos que não são observáveis), pois a comunidade verbal não tem acesso direto a tais eventos, apesar de ser ela que treina as discriminações.

A comunidade também ensina, por meio de aprendizagem por observação ou por instrução, a maioria das ações de um indivíduo. Grande parte das discriminações é aprendida na comunidade e, geralmente, as origens estão relacionadas ao contexto em que ocorreu (Silva, 2007). O autoconhecimento não se restringe a uma descrição dos comportamentos, além disso, envolve descrever as contingências que controlam a probabilidade de suas respostas.

Assim, autoconhecimento é o processo de discriminar os próprios comportamentos, tanto os observáveis a um outro observador (comportamentos públicos), quanto os comportamentos que ocorrem sob a pele deste sujeito, e não podem ser observados por um outro organismo (comportamentos encobertos); além das circunstâncias em que esses comportamentos ocorrem (tanto das variáveis externas, como das variáveis internas, presentes antes, durante e depois da apresentação deste comportamento), e as consequências que se seguem à apresentação do mesmo (reforçamento) (Janot, 2008, p.42).

Resumidamente, o autoconhecimento é possível por meio de uma comunidade que permite o indivíduo discriminar tanto os comportamentos públicos como os privados. A pessoa não deve só descrever tais comportamentos, mas identificar as contingências e a frequência em que as respostas são emitidas.

O que procurou ressaltar este capítulo é o modo que Skinner trata tais assuntos valorizando a relação do indivíduo com o ambiente, pelo estudo das relações entre o comportamento e as suas consequências. As questões referentes a uma personalidade ou eu são tratadas com base em contingências organizadas, excluindo a idéia de um eu iniciador da ação e acrescentando o papel imprescindível da comunidade verbal para que ocorra um autoconhecimento. Não sendo necessário recorrer a entidades inobserváveis para falar sobre a personalidade ou eu e nem de uma introspecção ao falar de auto-observação e autoconhecimento.

Parte II

Capítulo 6. O conceito de auto-estima

De acordo com Moysés (2001/2003), a auto-estima é uma temática cujas idéias ao seu respeito emergiram em 1890, no trabalho de William James intitulado de *Principles of Psychology*. Entretanto, o aparato conceitual foi escrito e pesquisado por diversos autores tais como W. Brookover, Stanley Coopersmith, William Purkey etc. Segundo Gobitta e Guzzo (2002), foi no estudo do self que as idéias relacionadas à auto-estima apareceram, tanto no trabalho de W. James como no de Albert Adler e Karl Rogers.

A definição de auto-estima para esses autores se difere. William James estabelece uma relação entre auto-estima e a maneira que uma pessoa escolhe suas metas, Adler considera como a aceitação de si e Rogers como a autenticidade do eu (Gobitta & Guzzo, 2002). Apesar da existência dessas primeiras definições, usualmente, o termo é descrito, segundo Oliveira (1994, citado em Costa, 2002) como uma atitude valorativa que o indivíduo possui com relação a si mesmo.

Gobitta e Guzzo (2002) citam dois instrumentos para avaliar a auto-estima, o trabalho de Rosenberg, consistindo na elaboração da Escala de Auto-estima e o de Coopersmith na produção de um Inventário de Auto-estima. Esses instrumentos são utilizados na maioria dos trabalhos empíricos relacionados à auto-estima. O inventário de Coopersmith consta de 50 itens, de acordo com Pervin (1970/1978), as conclusões foram baseadas no estudo realizado em alunos de uma escola pública de Connecticut. Depois da aplicação, Coopersmith pôde constatar que a diferença no relacionamento entre pais e filhos implicava nos escores. Ele notou que as crianças com auto-estima alta zelavam pela execução de um amplo conjunto de regras, porém o tratamento dos pais eram não-coercitivos e as opiniões e direitos da criança eram reconhecidos. O que diferia

daquelas que possuíam uma baixa auto-estima, cujos pais não impunham muitos limites ou estes eram mal definidos, rejeitando e não apresentando flexibilidade nos métodos de controle.

Conforme Gobitta e Guzzo (2002), a pesquisa de Coopersmith está relacionada às condições e experiências que fortalecem ou enfraquecem a auto-estima. Constatando que uma criança exposta a condições de dominação, rejeição e punição severa, apresenta uma auto-estima baixa. Também demonstrou cinco pontos que favorecem um aumento da auto-estima na criança, são eles:

- a) experimentar uma total aceitação de seus pensamentos, sentimentos e valores pessoais;
- b) estar inserida num contexto com limites claramente definidos, desde que sejam justos e não opressores;
- c) os pais não usarem de autoritarismo e violência para controlar e manipular a criança, bem como não humilhar, nem a ridicularizar;
- d) os pais devem manter altos padrões e altas expectativas em termos de comportamentos e desempenhos da criança;
- e) os pais devem apresentar um alto nível de auto-estima, pois eles são exemplos vivos do que a criança precisa aprender (Gobitta & Guzzo, 2002, p. 4).

Além de Coopersmith, a auto-estima foi estudada também por meio de um questionário composto por dez questões fechadas que foram elaboradas por Rosenberg. De acordo com Andrade, Sousa e Manayo (2009), os itens dizem respeito a assuntos como a “satisfação consigo, com suas qualidades e capacidades, com o próprio valor, orgulho e respeito por si mesmo, atitude positiva em relação a si, sentimento de inutilidade e sensação de fracasso” (p.6). E são avaliados por meio de uma escala que varia de 1 a 4 entre concordo totalmente e discordo totalmente. Conforme Andrade e cols, a Escala de Auto-estima é um instrumento de fácil aplicação e de alta validade, sendo muito usado nos Estados Unidos e passou a ser aproveitado no Brasil após ter sido submetido à validação.

Apesar de citar os instrumentos que “mensuram” a auto-estima cabe definir a classificação como alta, média e baixa. Segundo Ferreira (2000, citado em Carvalho, 2007), a vergonha de se expressar e de ser notada diante de outras pessoas, caracteriza a baixa auto-estima. Conforme a autora, essas ações se dão pela falta de confiança e de auto-valor. Outros comportamentos de baixa auto-estima são listados por Humphreys (2001), que realizou um estudo com crianças em uma escola, o que levou a dividir em dois grupos: supercontrole e subcontrole. O primeiro, segundo Humphreys, é caracterizado por comportamentos de timidez, anormalmente quieto, dificuldade em assumir novas atividades ou de lidar com desafios e ligado demais aos pais ou pelo menos a um deles, se enquadram neste grupo os comportamentos expressos que não incomodam os adultos. Para Humphreys, o outro grupo é expresso por comportamentos agressivos e impulsivos, que incomodam os adultos. Para o autor, ambos os casos caracterizam a baixa auto-estima e são sintomas de perturbações interiores.

De acordo com Fontana (1998), o estudo que Coopersmith realizou para elaborar o Inventário de Auto-Estima possibilita constatar que os alunos com auto-estima alta apresentavam uma aceitação de si, bem como ressaltado por Rogers. E assim, emitiam comportamentos que demonstravam serem seguros, participativos e expressivos naquilo que faziam, obtendo sucesso no âmbito social e acadêmico. Quando comparados àqueles que foram classificados com auto-estima média, muitos desses comportamentos foram observados, porém se comportavam de maneira mais conformista, demonstrando insegurança de seu próprio valor e ansiedade por uma aceitação social (Fontana, 1998).

Este capítulo sobre o conceito de auto-estima procurou demonstrar as primeiras idéias na psicologia a respeito desta temática. Entre vários conceitos, aquele utilizado com maior frequência considera a auto-estima como uma atitude valorativa que uma pessoa tem com relação a si mesmo. Para mensurar a auto-estima foram destacados dois instrumentos: o Inventário de

Auto-estima e a Escala de Auto-estima. E por último foram ressaltados alguns padrões de comportamentos característicos que “possibilita” a classificação como baixa, média e alta.

Capítulo 7. Auto-estima na perspectiva do Behaviorismo Radical

A auto-estima, conforme discutido acima, freqüentemente é vista como algo que inicia a ação. Ao falar sobre o eu, no quinto capítulo deste trabalho, foram citados alguns exemplos de eu iniciador podendo acrescentar a auto-estima a tais exemplos. Dessa forma, acreditar que a ação de uma pessoa ocorreu por causa da auto-estima elevada ou que determinado comportamento foi produzido por causa de uma baixa auto-estima, retrata o erro de utilizar o termo como explicação dos comportamentos emitidos.

Skinner (1989/1995) não usa a visão de eu iniciador e descreve a auto-estima como o produto de contingências de reforçamento e punição sociais. Dessa forma, quando as pessoas agem e são reforçadas pela cultura, as condições corporais que estão relacionadas à suas ações adquirem funções reforçadoras condicionadas. Em linguagem cotidiana, pode-se dizer que a pessoa passa a perceber que fez a coisa certa, mesmo que não tenha ninguém para reforçar o seu comportamento na hora em que ocorre. Por exemplo, um jovem que é muito reforçado pelos amigos ao relatar seus comportamentos promíscuos pode ser reforçado ao emití-los mesmo que não tenha amigos para contar em todas às vezes. A mera observação da emissão desses comportamentos e das condições corporais associadas pode ser suficiente para manter o comportamento. De acordo com Junior (2007), a cultura, para o Behaviorismo Radical, envolveria vários padrões de comportamentos que estariam relacionados à sobrevivência do grupo e não exclusivamente do indivíduo. Sendo assim, a auto-estima está relacionada aos comportamentos que são bem aceitos por um grupo que reforça positivamente as ações do indivíduo, tornando mais freqüente a sua emissão. Ao mesmo tempo, os comportamentos que não são reforçados socialmente, ou são punidos, estão relacionados à baixa auto-estima.

O Behaviorismo Radical, e em especial a análise do comportamento, não trabalha com o termo auto-estima, dessa forma, Skinner (1989/1995) concentrou o estudo nos comportamentos socialmente aceitos e que são reforçados positivamente. Conforme Silva e Isidro-Marinho (2003), esse reforço social produz sensações agradáveis no indivíduo. Segundo Skinner (1989/1995), quando há o reforço positivo no âmbito social ocorre um fortalecimento desses comportamentos o que seria para o senso comum o aumento da auto-estima. Ou seja, aumentaria a frequência de emissão dos comportamentos socialmente aceitos. Por exemplo, o professor pode elogiar o aluno pelas notas que este tira nas avaliações e dizer “Você, realmente, compreendeu as matérias. Às notas que tirou nas provas foram excelentes”. Neste caso, o elogio é o estímulo que acrescentado aumentará a probabilidade dos comportamentos relacionados ao estudar, tais como: prestar atenção na aula, tirar dúvidas, fazer grupo de estudos, ler mais sobre os conteúdos da aula etc. Além do professor, outras pessoas podem reforçar os comportamentos de estudar do aluno como familiares, amigos e outros com quem ele se relaciona. A prova é uma avaliação, cujas notas boas, frequentemente, estão relacionadas à emissão anteriormente de uma série de comportamentos que ajudam no melhor desempenho e na maior compreensão do conteúdo ministrado pelo professor. Neste exemplo, os comportamentos anteriores são bem aceitos socialmente pelas pessoas (pais, amigos, professores, parentes) que se relacionam com o rapaz e isto faz com que o elogio, provavelmente, aumente a frequência desses comportamentos que, possibilitam uma ótima nota na prova. Ao mesmo tempo, o rapaz pode emitir respostas que servem de ocasião para se dizer auto-estima elevada para a vida acadêmica, como tentar vestibular para um curso concorrido em uma faculdade pública, pleitear uma bolsa de estudos, tentar concursos públicos mais disputados, se inscrever em uma pós-graduação etc.

Os comportamentos nem sempre são socialmente aceitos, ou seja, reforçados. De acordo com Silva e Isidro-Marinho (2003), há comportamentos que, quando emitidos em situações

sociais, não são seguidos de reforço social (i.e., extinção) ou são punidos socialmente (e.g., críticas, repreensões e humilhações). O não reforçamento e a punição social podem eliciar respostas emocionais aversivas no indivíduo. As situações em que a pessoa é exposta freqüentemente aos estímulos aversivos sociais podem levá-la a emitir respostas de auto-observação e auto-descrição imprecisas. Tais situações passam a eliciar respostas emocionais similares às aquelas emitidas na presença da situação em que a extinção e punição social ocorreram. Além disso, estas situações passam a sinalizar o não reforçamento (i.e., função de estímulo delta) ou sinalizar que os mesmos comportamentos serão punidos novamente caso ocorram (i.e., função de estímulos aversivos condicionados). Dessa forma, tais pessoas, além de passarem a emitir com menor freqüência os comportamentos socialmente punidos ou não reforçados no passado, podem evitar as situações em que isso ocorreu, emitindo respostas de fuga e esquiva. Não emitir comportamentos deste tipo ou emitir respostas de fuga e esquiva representam usos cotidianos do termo baixa auto-estima. Baldwin e Baldwin (1986, citado em Silva & Isidro-Marinho, 2003) “afirmam que, quem é freqüentemente punido, aprende a responder a um grande número de estímulos condicionados (CS’s) para respostas emocionais aversivas, tais como vergonha, ansiedade, culpa ou sentimentos ruins a respeito de si próprio” (p.231).

Para ilustrar o ponto acima, é possível analisar o exemplo de uma universitária que foi, freqüentemente, exposta a críticas ao falar em público e este fato teve início nas apresentações dos primeiros trabalhos na escola. Ao iniciar a faculdade, as situações deste tipo eliciam respostas que foram condicionadas como: sudorese, taquicardia e tremores. Esses respondentes, de acordo com Millenson, (1967/1975), se dão pelo emparelhamento de estímulos, acarretando em respostas emocionais que obedecem aos princípios do condicionamento respondente, vistos no primeiro capítulo deste trabalho. Pode ser que o discurso do professor, ou seja, dizer que um trabalho deve ser apresentado em determinada data, elicie tais respostas tendo em vista as

conseqüências (comportamento operante) obtidas em condições passadas em que, situações similares não foram bem sucedidas. Porém, outros comportamentos podem ser emitidos para evitar as possíveis conseqüências aversivas, sendo assim, quando um professor solicita que determinado trabalho deve ter uma parte escrita e outra oral, pode emitir um comportamento de esquiva sugerindo ao grupo que fará o trabalho escrito, mas que outro integrante deve apresentá-lo. Outras respostas de esquiva são possíveis, como tirar notas excelentes nas provas, e assim, caso tenha algum trabalho a ser apresentado ao longo do semestre, não fazê-lo, pois as notas das provas atingiriam a média para ser aprovada na matéria. Por fim, uma resposta de esquiva mais dramática seria trancar todas as disciplinas que possuem apresentações orais e esperar para fazê-las quando não forem mais exigidas.

É importante salientar que a universitária pode emitir uma série de comportamentos em virtude da situação aversiva ou da possibilidade que esta ocorra e estes não são explicados pelo Behaviorismo Radical referindo-se a termos do tipo: timidez, baixa auto-estima, pouca autoconfiança, vergonha etc. Uma situação pode se tornar aversiva com base nas críticas feitas pelos outros, como no exemplo citado acima. Segundo Skinner (1989/1995), o outro é necessário para que um indivíduo discrimine suas ações e estados corporais. Sendo assim, uma pessoa pode ser muito criticada e se descrever com base nessas críticas. Quando um indivíduo conhece as contingências que controlam o seu comportamento, aprende a descrever o que faz e por que o faz. Tal repertório é chamado por Skinner (1953/1978) de autoconhecimento. Silva e Isidro-Marinho (2003) apontam que a falta de autoconhecimento favorece um indivíduo a ficar sobre o controle de tais críticas.

Pode acontecer de uma pessoa falar de forma depreciativa de si mesma para que os outros argumentem fornecendo elogios. Nesse caso, falar depreciativamente sobre si, seria um mando disfarçado mantido pelos elogios. Ao mesmo tempo, ao ser reforçada falando mal de si mesma,

passa a atentar aos próprios defeitos, ignorando as qualidades. Utilizando-se do exemplo da universitária, essa moça pode se descrever ignorando as outras situações nas quais teve sucesso ou se basear apenas nas críticas feitas pelos outros. De acordo com Moreira e Medeiros (2007), o atentar é um comportamento onde o indivíduo está sobre controle de estímulos, dessa forma, os estímulos cujas consequências foram mais importantes no passado, provavelmente, estabelecerá um controle maior sobre o comportamento da pessoa. Sendo assim, um indivíduo pode ficar sobre o controle discriminativo de seus comportamentos socialmente punidos ou não reforçados, ignorando os comportamentos socialmente reforçados. Além disso, a pessoa pode ter aprendido que reforçadores sociais contingentes a alguns aspectos da sua vida são mais importantes que outros, no exemplo da universitária, o sucesso na vida acadêmica como mais importante do que na vida pessoal. Neste caso, é provável que a pessoa fique sobre controle dos fracassos na vida acadêmica e ignore seus sucessos do ponto de vista pessoal.

Os fracassos na vida acadêmica ou as críticas dos outros podem funcionar como regras. Conforme Jonas (1997), quando uma pessoa descreve o comportamento, pode tomá-lo como uma regra. No caso da universitária, a descrição inicial do comportamento de falar em público aconteceu por meio de críticas que podem funcionar como regras. Assim, pode adotar uma regra do tipo “Sou incapaz de falar em público” ou “nunca vou conseguir falar em público”.

Estímulos aversivos, geralmente, propiciam a emissão de repostas verbais manipulativas, que estão diretamente relacionadas a consequências que são disponibilizadas pelo ouvinte. Uma das repostas verbais é o mando disfarçado de tato onde a resposta assemelha-se ao tato, mas está sob controle de reforçadores específicos propostos pelo ouvinte (Medeiros, 2002). Por exemplo, a universitária com dificuldade de falar em público, quando solicitada para apresentar um trabalho pode dizer ao grupo alguns dias antes da apresentação “Eu voto no fulano para apresentar o trabalho porque ele tem uma voz bonita e consegue falar alto”, ao invés de dizer “Não me sinto

bem apresentado o trabalho, prefiro que outra pessoa apresente no meu lugar”. Nesse caso, ela utilizou um mando que num primeiro momento parece um tato, mas que é controlado pelo grupo (ouvintes) a isentá-la de apresentar o trabalho. A emissão de mandos disfarçados de tato, geralmente, ocorre quando no passado os mandos diretos do tipo “Vocês poderiam apresentar o trabalho, sozinhos? Eu tenho dificuldade de falar em público” foram punidos com falas do tipo: “Você quer escorar na gente, todo mundo vai ter que apresentar”.

Outras respostas verbais podem ser utilizadas para evitar uma situação aversiva. Por exemplo, um rapaz que não obtém sucesso nos relacionamentos amorosos. Ao sair à noite com os seus amigos não consegue se relacionar de modo afetivo com nenhuma menina, tendo dificuldade de emitir comportamentos tais como: troca de olhares, aproximar da moça, pedir para conhecê-la, conversar, utilizar alguma cantada, pedir um beijo etc. No passado, muitas vezes se sentiu humilhado quando tentava conversar com uma menina e ela fazia críticas contando que não tem interesse afetivo nele ou o ignorava. O rapaz é motivo de “chacotas” (críticas) para os amigos que fazem brincadeiras a respeito da dificuldade de se relacionar com uma garota, atribuindo apelidos e piadas envolvendo indivíduos que não obtém sucesso em seus relacionamentos. Depois de episódios deste tipo se repetirem, esse rapaz evita sair com os amigos e de tentar se relacionar com as meninas.

Neste exemplo, o rapaz pode emitir o comportamento de tato distorcido quando os amigos o convidam para sair, dizendo “Minha mãe não deixa sair”, “Hoje não vai dar, tenho que estudar para prova”, “Tenho que ir para casa do meu tio”, “Amanhã tenho que acordar cedo”. O comportamento de dizer que não sairia foi punido pelos amigos que faziam novas críticas relacionadas à dificuldade de se relacionar com garotas. Dessa forma, para se poupar da situação aversiva, o rapaz emite um tato distorcido e assim evita os estímulos aversivos apresentados pelos amigos em forma de chacota. Conforme Medeiros (2002), os efeitos da punição são maiores

sobre o comportamento de relatar do que sobre o comportamento relatado. Neste caso, o comportamento de ficar em casa e não sair com os amigos persiste e o discurso muda para manter o comportamento que antes era relatado. Outro exemplo de tato distorcido pode ser observado quando um rapaz que não consegue se relacionar com garotas utiliza um discurso de ser o “garanhão”, ou seja, como tivesse muita facilidade de se relacionar com as moças. Esse discurso pode ser reforçado pelos amigos ao dizerem que ele realmente se relaciona afetivamente com várias meninas. Desse modo, evita a crítica sobre a sua dificuldade de se relacionar modificando o discurso dos amigos a respeito de sua dificuldade, passando a emitir um discurso que é reforçado (ser o garanhão). Esses casos representam usos cotidianos do termo auto-estima e foram descritos pelos termos da análise do comportamento, aos quais se mostraram muito úteis e precisos, evitando explicações mentalistas.

Este capítulo pretendeu mostrar a auto-estima na perspectiva do Behaviorismo Radical, salientando a proposta de Skinner em definir o comportamento positivamente reforçado pelo meio social como a base de estudo de tal temática. As ações que são punidas socialmente podem favorecer a emissão de outros comportamentos (fuga e esquiva) e de respostas verbais a fim de evitar o contato com as conseqüências aversivas. As ferramentas da análise do comportamento se mostraram muito úteis na predição e controle dos comportamentos resumidos pelo conceito de auto-estima, de modo que este se torna desnecessário.

Conclusão

No primeiro capítulo foram expostos os princípios que descrevem os comportamentos respondentes e operantes, estabelecendo que um comportamento é reforçado quando há um aumento na frequência que este é emitido e a punição se refere à diminuição da sua frequência de emissão, podendo aumentar ou diminuir a frequência do comportamento com a presença de um estímulo (positivo) ou com a retirada (negativo). Destaca-se no reforço negativo o comportamento de fuga (estímulo aversivo está presente) e de esquiva (evitar a presença do estímulo aversivo). Esses princípios foram introduzidos e serviram como base para compreensão do trabalho.

Os outros capítulos dessa primeira parte trataram da visão do Behaviorismo Radical, com base nos princípios da Análise do Comportamento sobre a: personalidade, autoconhecimento, comportamento verbal, emoção, regras e auto-regras. Cabe ressaltar a visão de Skinner sobre a personalidade como comportamentos que são compartilhados e organizados por um conjunto de contingências. E conhecer as contingências, ou melhor, perceber essas respostas seria o autoconhecimento. Para isso, a comunidade verbal ensina a discriminar e a descrever os comportamentos. Uma descrição de um comportamento pode ser tomada como regra, quando o falante e o ouvinte são a mesma pessoa, denominando-se de auto-regra.

A segunda parte do trabalho iniciou com o possível surgimento do tema auto-estima na psicologia e seus conceitos, destacando como “uma atitude valorativa que o indivíduo possui com relação a si mesmo”. Essa definição difere da visão de Skinner que se preocupou em definir o comportamento reforçado positivamente no meio social para se referir à auto-estima. Os comportamentos que não são aceitos socialmente podem ocorrer com menor frequência e comportamentos como de fuga e esquiva podem começar a ser emitidos. Foi exposto que

situações aversivas quando frequentes podem favorecer a emissão de comportamentos que evitem a consequência aversiva. Como, por exemplo, os comportamentos verbais manipulativos de: tato distorcido e mando disfarçado. E ao descrever o comportamento baseado nas críticas das pessoas, essa descrição pode funcionar como auto-regra. O autoconhecimento pode favorecer para que um indivíduo discrimine as situações aversivas e perceba as contingências evitando ficar sobre o controle das críticas dos outros.

A auto-estima é uma temática que tomou grandes proporções no senso comum, mas não cabe a psicologia tratar o conceito de modo leviano. Trabalhos envolvendo análise conceitual podem ser feitos, como também, entrevistas com analistas do comportamento questionando como tratam a temática em seu âmbito de trabalho, dessa forma, confrontando as idéias dos analistas do comportamento com a teoria. Durante a execução do trabalho pouco material referente ao tema foi encontrado na análise do comportamento e muito dos trabalhos que falam sobre auto-estima compõe uma espécie de manual de como aumentá-la. Coube não só aos livros de auto-ajuda como a muitos psicólogos desenvolverem trabalhos cujo foco são situações amplas que resumem contingências possíveis, estabelecendo os comportamentos a serem modificados, ignorando o ambiente e a história pessoal de reforço de cada indivíduo. Finalmente falam que se deve aumentar a auto-estima, formulando regras gerais, entretanto, não levam em consideração as variáveis que controlam os comportamentos descritos pelo termo para cada indivíduo, e não atuam diretamente sobre tais comportamentos. Somente uma análise funcional e uma intervenção nas contingências mantenedoras pode, de fato, modificar tais comportamentos, sem a menor necessidade de se fazer menção a este conceito pouco útil para uma ciência do comportamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, E. R., Sousa, E. R. de, Minayo, M. C. de S. (2009). Intervenção visando a auto-estima e qualidade de vida dos policiais civis do Rio de Janeiro. *Ciência e Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro 14, 1, jan/feb 2009. Disponível em http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232009000100034&script=sci_arttext Acesso em 12 mai 2009.
- Barros, R. da S. (2003). Uma introdução ao comportamento verbal. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 5, 1, 73-82, jun 2003.
- Baum, W. M. (1994/1999). *Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura*. Tradução: Silva, M. T.; Matos, M. A. & Tomanari, G. Y. Porto Alegre: Artmed.
- Borloti, E. (2004). As relações verbais elementares e o processo autoclítico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 6, 2, dez 2004. Disponível em < http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1517-55452004000200008&script=sci_arttext#1a>. Acesso em 11 abr 2009.
- Carvalho, M. L. de (2007). *Compreendendo a auto-estima no enfoque da Gestalt Terapia*. Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Saúde, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.
- Catania, A. C. (1998/1999). *Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição*. Tradução Souza, D. G. Porto Alegre: Artmed.
- Chiesa, M. (1984/2006). *Behaviorismo Radical: a filosofia e a ciência*. Tradução: Cameschi, C. E. Brasília: IBAC.
- Córdova, L. F. (2008). *Efeito de treino sucessivo sobre o comportamento de transposição entre os operantes verbais mando e tato*. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB.

- Costa, P. C. G. da (2002). Escala de autoconceito no trabalho: Construção e Validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 18, 1, 75-81, jan-abr 2002.
- Fidalgo, A. P., Godoi, J. P. de & Godoi, J. P. de. (2008). Análise de um procedimento de comunicação funcional alternativa. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 10, 1, 51-66, jun 2008. Disponível em: < http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1517-55452008000100006&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 13 mai 09.
- Fontana, D. (1998). *Psicologia para professores*. São Paulo: Manole.
- Humphreys, T. (2001). *Auto-estima: A chave para a educação de seu filho*. São Paulo: Ground.
- Janot, F. N. (2008). *Formulações do Behaviorismo Radical de B. F. Skinner acerca do autoconhecimento*. Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Saúde, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.
- Jonas, A. L. (1997) O que é auto-regras? In: Banaco, R. A. *Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. São Paulo: Arbytes, 1999.
- Junior, J. L. (2007). *Behaviorismo Radical, epistemologia e problemas humanos*. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pcp/v14n1-3/07.pdf>>. Acesso em 25 abr 2009.
- Gobitta, M. & Guzzo, R. S. L. (2002). Estudo inicial do Inventário de Auto-estima (SEI) – Forma A. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 15, 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000100016&tlng=en&lng=en&nrm=iso> Acesso em 08 mai 2009.
- Medeiros, C. A. (2002). Comportamento Verbal na Terapia Analítico Comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 4, 2, dez 2002. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1517-55452002000200004&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 13 abr 2009.

- Millenson, J.R. (1967/1975). *Princípios de Análise do Comportamento*. Tradução: Souza A. A. & Rezende, D. Brasília: Coordenada.
- Moreira, B. M. & Medeiros, C. A. (2007). *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Moysés, L. (2001/2003). *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas: Papirus.
- Paracampo, C. C. P. & Albuquerque, L. C. de (2005). Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em Psicologia*, 9, 2, 227-237.
- Pervin, L. A. (1970/1978). *Personalidade: teoria, avaliação e pesquisa*. São Paulo: EPU.
- Schumaltz, E. B. (2005). *Personalidade no Behaviorismo Radical*. Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Saúde, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.
- Sério, T. M. de A. P., Andery, M. A., Gioia, P. S. & Micheletto, N. (2002/2005). *Controle de Estímulos e Comportamento Operante*. São Paulo: EDUC.
- Silva, J. S. da (2007). *Autoconhecimento como técnica terapêutica para a mudança comportamental*. Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Saúde, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.
- Silva, A. I. da & Isidro-Marinho, G. I. (2003). Auto-estima e relações amorosas. *Universitas: Ciências da saúde*, 1, 2 jul. / dez. 2003. Disponível em: <http://74.125.113.132/search?q=cache:hVkipDJZtngJ:www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/cienciasaude/article/view/507/328+origem+do+termo+auto-estima&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=6&gl=br>. Acesso em 20 mai 2009.
- Skinner, B. F. (1953/1978). *Ciência e comportamento humano*. Tradução: Todorov, J. C. & Azzi, R. São Paulo: Martins Fontes.

- Skinner, B. F. (1974/2006). *Sobre o Behaviorismo*. Tradução: Villalobos, M. P. São Paulo: Cultrix.
- Skinner, B. F. (1989/1995). *Questões Recentes na Análise Comportamental*. Tradução: Neri, A. L. Campinas, SP: Papirus.
- Souza, A. da S. & Abreu-Rodrigues, J. (2006). Autoconhecimento: Contribuições da pesquisa básica. *Psicologia em estudo*, 12, 1, 141-150, jan/abr 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n1/v12n1a16.pdf>>. Acesso em 03 abr 2009.
- Vieira-Santos, J. & Canaan, S. (2008). Análise exploratória do comportamento verbal interpretativo de uma cliente adulta no contexto clínico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10, 2, 193-208, 2008.